

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

50/2003

Universitätsbibliothek

Wozu heute religiöse Bildung?

Augsburg

Englert, Probleme religionspädagogischer Legitimation

Arzt, Den Herzschlag der Schöpfung spüren

Burrichter, Umgang mit Wahrheitsansprüchen

Scharer, Die 'Wozu-Falle' in der (religiösen) Bildung

Schmid, Assoziation und Dissoziation

Siller, Religiöse Bildung in fragmentierter Lebenswelt

van der Tuin, Kommunikation in Anwesenheit

Langenhorst, 'Interreligiöses Lernen' auf dem Prüfstand

Schröder, Religionsunterricht und Globalisierung

Schambeck, Mystagogisches Lernen

Rezensionen

Mendl, 'Neu gelesen': Hans Schilling

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft
Katholische Religionspädagogik und
Katechetik (AKRK)

ISSN 0173-0339



Georg Langenhorst

'Interreligiöses Lernen' auf dem Prüfstand.

Religionspädagogische Konsequenzen der Verhältnisbestimmung von Christentum und Weltreligionen¹

Wer heute die Begriffe 'Dialog' oder 'Toleranz'² in den Mund nimmt, kann sich sofortiger breiter Zustimmung weitgehend sicher sein. Vor allem nach dem 11.09.2001 gilt es als Grundkonsens, dass die westlichen, christlich geprägten Gesellschaften auf andere Religionen, in besonderem Maß auf den Islam dialogisch und im Modus der toleranten Offenheit zugehen müssen. Im schulischen Bereich rechnet man inzwischen das interkulturelle Lernen zu den wichtigsten allgemeinen Lernfeldern, nicht nur aus politischen und soziologischen Gründen, sondern auch deshalb, weil die Pluralität unterschiedlicher Nationalitäten, Kulturen, Weltanschauungen und Religionen in zunehmendem Maße auch in den Klassenzimmern selbstverständlich wird. Eine besondere Herausforderung stellt sich angesichts dieser stetig wachsenden Pluralität für den Religionsunterricht. „Pluralitätsfähigkeit“³ wird zum Schlüsselbegriff der Bildungsziele, aber auch zur großen Frage: Wie soll, wie kann man mit den verschiedenen Religionen und ihrem jeweiligen Wahrheits- und Geltungsanspruch umgehen?

Analog und notwendig vertiefend zum Begriff des interkulturellen Lernens⁴ hat sich so das Konzept eines 'interreligiösen Lernens'⁵ herausgebildet, das seit knapp 15 Jahren eine Blütezeit erlebt. Der Kreis der in diesem Feld arbeitenden Religionspädagogen ist dabei erstaunlich klein geblieben. Auffälligerweise gehen die Protagonisten fast stets von soziologischen Extremformen aus: von großstädtischen Schulklassen, in denen ein buntes Völker- und Religionengemisch bereits tagtägliche Praxis ist. Unterschwellig werden diese Bedingungen häufig als (zumindest zukünftiger) Allgemeinzustand vorausgesetzt und alle Konzepte auf dieser Vorgabe aufgebaut. Im eigentlichen Sinne ist interreligiöses Lernen – so Vordenker dieses Konzeptes – nur dort möglich, „wo sich

¹ Überarbeitete Version der Antrittsvorlesung an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg am 23.10.2002. Der mündliche Duktus und der Kontext eines nicht rein fachwissenschaftlichen Binnendiskurses wurde beibehalten.

² Vgl. dazu: Konrad Hilpert / Jürgen Werbeck (Hg.), *Mit den Augen der anderen. Wege zur Toleranz*, Düsseldorf 1995; Ingo Broer / Richard Schläuer (Hg.), *Christentum und Toleranz*, Darmstadt 1996.

³ Hier schließe ich mich grundsätzlich dem Entwurf an von: Friedrich Schweitzer / Rudolf Englert / Ulrich Schwab / Hans-Georg Ziebertz, *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Gütersloh – Freiburg/Br. 2002.

⁴ Vgl. Folkert Doedens / Peter Schreiner (Hg.), *Interkulturelles und Interreligiöses Lernen. Beiträge zu einer notwendigen Diskussion*, Münster 1996. Das Lamentieren darüber, dass die interreligiöse Diskussion der Religionspädagogik in den interkulturellen Diskurs der Pädagogik nur unzureichend einfließt, gehört an dieser Stelle in die Textstereotypik. Ich erspare es mir hier.

⁵ Vgl. etwa: Stephan Leimgruber, *Interreligiöses Lernen*, München 1995; Folkert Rickers / Eckhart Gottwald (Hg.), *Vom religiösen zum interreligiösen Lernen. Wie Angehörige verschiedener Konfessionen lernen*, Neukirchen-Vluyn 1998; Folkert Rickers, *Interreligiöses Lernen*, in: LexRP I (2001) 874-881; Hans-Georg Ziebertz / Stephan Leimgruber, *Interreligiöses Lernen*, in: Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz, *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2001, 433-442.

Mitglieder verschiedener Religionen tatsächlich in der täglichen Lebenspraxis begegnen⁶. Genau an dieser Stelle möchte ich einhaken und doppelt nachfragen.

- Erstens: *Kann* es das außerhalb solcher extremen soziologischen Bedingungen im normalen schulischen Kontext überhaupt geben, echtes 'interreligiöses Lernen'? 'Inter' impliziert ja gegenseitigen Austausch, offene Begegnung, echte Bereitschaft und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. Ist das aber möglich, interreligiöses Lernen im Rahmen eines von den Kirchen aufgrund der bestehenden juristischen Vorgaben zumindest mitverantworteten Religionsunterrichts?
- Doch noch tiefer nachgefragt: *Darf* es das aus christlichem Selbstverständnis heraus überhaupt geben? Dialog und Toleranz – sind sie aus christlicher Sicht überhaupt möglich? Polemisch zugespitzt: Ist nicht jedes Zugeständnis an andere Religionen letztlich ein Verrat am eigenen unaufgebbaren Wahrheitsanspruch?

Also: Welches Verständnis von Wahrheit und Wahrhaftigkeit liegt der Forderung nach Toleranz und dem Angebot von Dialog zugrunde? Und bildungspolitisch gewendet: Welches Modell religiöser Grundüberzeugungen liegt jenen Konzeptionen von Religionsunterricht zugrunde, die derzeit im deutschsprachigen Raum diskutiert werden? Wenn ich richtig sehe, liegen *fünf Grundmodelle* vor, mit denen man sich die Frage nach dem Wahrheitsanspruch der eigenen Religion in Bezug auf den Wahrheitsanspruch anderer Religionen⁷ verdeutlichen kann. In der Fachliteratur werden meistens nur drei Modelle⁸ genannt, dabei gehen gerade für die Frage des interreligiösen Lernens entscheidende Unterschiede verloren. Ich werde im Folgenden diese fünf Modelle nennen, ideengeschichtlich einordnen, vor allem aber auf die zugehörigen Konzeptionen von Religionsunterricht eingehen. Zentral geht es darum abzuklären, welche Chancen und Grenzen 'Interreligiöses Lernen' als Begegnung zwischen den Weltreligionen jeweils auszeichnet. Denn auffällig: Das bloße Benennen solcher Modelle gehört inzwischen zum Grundkanon entsprechender Beiträge des wissenschaftlichen Diskurses. Das genaue Durchbuchstabieren der Konsequenzen für didaktische Konzeptionen und vor allem für interreligiöses Lernen unterbleibt jedoch. Und schlimmer: Fast nie verorten sich die Verfasser selbst in einem der benannten Modelle, vielmehr springen sie vor zu didaktischen Folgerungen. Ihr eigener theologischer Standort bleibt so unklar, die Authentizität der Darlegungen wird verschleiert!

I. Erstes Modell: Exklusivismus

Die römisch-katholische Kirche – aber auch fast alle anderen christlichen Konfessionen und Weltreligionen – verstehen ihren eigenen Wahrheitsanspruch traditionell exklusiv. Die Kirche sieht sich als einzig legitime Vertreterin der Wahrheit, des Willens Gottes, als einziger Weg zum Heil. Nur in ihr hat sich Gott im Vollsinn offenbart, nur ihre

⁶ Rickers 2001 [Anm. 5], 875.

⁷ Vgl. dazu: Karl-Josef Kuschel (Hg.), Christentum und nichtchristliche Religionen. Theologische Modelle im 20. Jahrhundert, Darmstadt 1994.

⁸ Etwa in dem unter Anm. 5 genannten Beitrag von Hans-Georg Ziebertz / Stephan Leimgruber. Ziebertz' frühere Aufgliederung in sechs Modelle ist zwar möglich, im Blick auf die Konsequenzen für interreligiöses Lernen fallen aber einige seiner damals genannten Modelle zusammen: Vgl. Hans-Georg Ziebertz, Religionspädagogik als empirische Wissenschaft, Weinheim 1994, 141-164.

Heilswege führen Menschen zum ihnen bestimmten Ziel. *Extra ecclesiam nulla salus*⁹ – außerhalb der Kirche kein Heil –, in diesem dogmatischen Glaubenssatz bündelt sich diese Überzeugung, formuliert auf dem Vierten Laterankonzil im Jahr 1215. Über zwei Jahrhunderte später bestätigte und verschärfte das Konzil von Florenz (1442) diesen Satz noch einmal: „Niemand, der sich außerhalb der katholischen Kirche befindet, kann des ewigen Lebens teilhaftig werden, sondern er wird in das ewige Feuer wandern“¹⁰. Die Position ist eindeutig: Nur in der Kirche beheimatete christlich Gläubige haben Anteil an der ewigen Wahrheit und am Heil. Alle anderen leben in Unkenntnis, Verderbnis, sehen dem ewigen Höllenfeuer entgegen. Keine Ausnahme, wie der Konzilstext explizit benennt, das gilt für „Heiden, Juden, Häretiker und Schismatiker“¹¹.

Ich möchte die Modelle jeweils mit einem Bild verdeutlichen, um dem pädagogischen Prinzip der Anschaulichkeit Genüge zu tun. Ich greife dabei zurück auf die spätestens seit *Platos* Höhlengleichnis beliebte Gleichsetzung von Wahrheit oder Erkenntnis mit Licht. Mein Bild für Gott als Quelle des Lichts, für Gott als Ursprung von Erkenntnis und Wahrheit, sei der Mond. Mein Bild für die Erde als Lebenskontext der Menschheit sei ein Haus. Exklusivisten sehen nun die Beziehung von Licht und Haus so: Es gibt eine einzige strahlende Lichtquelle, deren Helligkeit das Haus erfüllt. Aber das Licht dringt nur in *ein* Fenster hinein. Alle anderen Fenster sind geschlossen. Nur der eine Raum – der des Christentums – ist erleuchtet. Nur das eine Fenster steht offen – geöffnet durch das Erlösungswerk Christi in Tod und Auferweckung. Alle anderen Räume – die aller Menschen anderer Religionen oder Überzeugungen – sind stockfinster. Entscheidend für das Verständnis des Exklusivismus wird nun Folgendes: Warum ist nur dieser eine Raum erhellt? Nicht, weil hier Menschen lebten, die besser oder klüger wären als die Menschen in den anderen Räumen. Es ist nicht ihr Verdienst, dass dieses Fenster offen ist. Vielmehr hat die Lichtquelle selbst – rätselhaft und unhinterfragbar – sich diesen einen Raum, dieses eine Fenster als Zugang erwählt. Exklusivisten sprechen also nie sich selbst zu, bessere Menschen zu sein als andere, vielmehr verweisen sie auf den unverfügbaren göttlichen Willen, auf seine Bestimmung. Welche Selbstprädikationen Jesu übermittelt etwa das Johannesevangelium: „Ich bin der Weg und die Wahrheit und das Leben; niemand kommt zum Vater außer durch mich“ (Joh 14,6)! Nur so – als göttliche Verfügung – haben die Exklusivisten von den Theologen der frühen Kirchengeschichte bis hin zu dem großen reformierten Schweizer Theologen *Karl Barth* im 20. Jahrhundert oder dem katholischen Systematiker *Thomas Ruster* in unserer Zeit ihre exklusivistischen Ausführungen begründet.

Exklusivismus, alleinige Vertretung von Wahrheit und Heilsweg: Wie lebt man, wenn man von dieser Wirklichkeitsdeutung tief durchdrungen ist? Nur mein Weg der richtige, alle anderen führen nicht nur in die Irre, sondern in das sichere Verderben? Menschen mit dieser Überzeugung müssen andere – böse formuliert: 'auf Teufel komm raus' – hineinziehen in die eigene Welt. Müssen versuchen, so viele andere wie möglich

⁹ *Heinrich Denzinger*, Kompendium der Glaubensbekenntnisse und kirchlichen Lehrentscheidungen (hg. von *Peter Hünermann*), Freiburg/Br. u.a. 2001, 358: Formulierung in Anlehnung an *Cyprian von Karthago*: „Una vero est fidelium universalis ecclesia, extra quam nullus omnino salvatur“.

¹⁰ Satzbau leicht umformuliert, nach: ebd., 468.

¹¹ Ebd.

von der eigenen Wahrheit zu überzeugen. Der Weg sogar hin zu einer auch gewaltsamen Missionierung ist zwar nicht zwangsläufig, legt sich aber nahe. Ganz klar: So weit gehen Menschen unserer Zeit fast nie. Aber täuschen wir uns nicht: Solche exklusivistischen Überzeugungen leben nach wie vor weiter: bei sogenannten 'einfachen Gläubigen', bei Religionslehrer/innen, bei Pfarrer/innen, im Episkopat, bei akademischen Theolog/innen.

Fragen wir *bildungstheoretisch* nach: Welche Form von Religionsunterricht kann einem exklusivistischen Weltbild entsprechen? Offensichtlich nur eine solche Form, die darauf hinarbeitet, dass so viele Schülerinnen und Schüler wie eben möglich im Religionsunterricht zu gläubigen Christen werden oder in ihrem Glauben unangefochten bestätigt und bestärkt werden. Ziel eines auf dem Hintergrund der Exklusivismusvorstellung konzipierten Religionsunterrichts kann es nur sein, den Glauben weiterzugeben, unverfälscht, unmittelbar, auf breitest möglicher Basis. Kaum erstaunlich, dass solche Vorstellungen deshalb den klassischen Religionsunterricht im 20. Jahrhundert tatsächlich auszeichneten, auch über die schon jahrhundertealte Tradition der normativ-deduktiven Katechismusdidaktiken hinaus. Sowohl der 'materialkerygmatische Ansatz' im Gefolge *Josef Andreas Jungmanns* auf katholischer als auch die 'Evangelische Unterweisung' im Gefolge von *Gerhard Bohne* oder *Helmuth Kittel* auf evangelischer Seite verfolgten bis in die 1960er Jahre hinein das Ziel, 'Kirche in der Schule' zu realisieren, im Unterricht Verkündigung zu praktizieren, gaben als Lehrziel eindeutig die 'gläubigen Schüler' vor. Aus der Position des Exklusivismus sind solche konzeptionellen und didaktischen Umsetzungen nur konsequent.¹² Der Blick auf die Weltreligionen hat in solchen Konzeptionen entweder gar keinen Platz oder er erfolgt im Blick darauf, die Irrtümer dieser Religionen offenzulegen, um ihnen missionarisch erfolgreich begegnen zu können. In meinem Haus geht man in die anderen, die dunklen Zimmer nur, um andere Menschen zu sich ans Licht zu holen. Kein Dialog, sondern Missionierung, Ignorierung oder Konfrontation – das galt aus christlicher Sicht für Jahrhunderte hindurch weitgehend unhinterfragt!¹³

Kann es theologisch zu der bislang aufgezeigten Position überhaupt eine Alternative geben? Wäre nicht tatsächlich jede Aufweichung Verrat an der Offenbarung, Verrat an Identität und Tradition, Verrat an der Wahrheit? Was aber ist dann mit folgenden bemerkenswerten Sätzen, von Papst *Pius IX.* 1864 formuliert?

- „Es steht jedem Menschen frei, diejenige Religion anzunehmen und zu bekennen, die man, vom Lichte der Vernunft geführt, für wahr erachtet.
- Die Menschen können im Kult jedweder Religion den Weg zum ewigen Heil finden und das ewige Heil erlangen.
- Wenigstens muss man gute Hoffnung für das ewige Heil all jener hegen, die sich überhaupt nicht in der wahren Kirche Christi befinden.

¹² Vgl. die gängigen Überblicksdarstellungen, etwa: *Georg Hilger* / *Ulrich Kropač* / *Stephan Leimgruber*, Konzeptionelle Entwicklungslinien, in: Hilger u.a. 2001 [Anm. 5], 42–66.

¹³ Ausnahmen von dieser Tradition gab es freilich, am bekanntesten wohl *Gotthold Ephraim Lessing* mit seiner 'Ringparabel' in „Nathan der Weise“. Vgl. dazu: *Karl-Josef Kuschel*, Vom Streit zum Wettstreit der Religionen. Lessing und die Herausforderung des Islam, Düsseldorf 1998.

- *Der Protestantismus ist nichts anderes als eine unterschiedliche Form derselben wahren christlichen Religion, in der es ebenso wie in der katholischen Kirche möglich ist, Gott zu gefallen.*¹⁴

Was wir hier lesen scheint dem Zeitgeist der Moderne entgegen zu kommen: Jeder Mensch darf nach eigener Vernunft entscheiden, was wahr ist; auch andere Religionen führen zum Heil, zumindest darf man das hoffen, allen voran die evangelischen Christen gehen einen gleichberechtigten Weg ... Ja, wenn es denn so wäre. Tatsächlich werden die gerade benannten Sätze aber als Irrtümer verworfen und verurteilt. Formuliert sind sie nicht positiv, sondern *gegen* den um sich greifenden sogenannten 'Indifferentismus' mit der Pointe, dass jede und jeder, der so denkt, eben nicht mehr auf dem Weg der Wahrheit ist. Diese Verurteilungen des 'Indifferentismus' durch Papst *Pius IX.* 1864 bilden also den letzten Schlusspunkt der exklusivistischen Überzeugungen innerhalb der katholischen Kirche.

Kurz innegehalten: Ein dogmatischer Glaubenssatz ist nach katholischer Lehre überzeitlich und uneingeschränkt gültig. Muss also jeder rechtgläubige Katholik bis heute so denken und glauben: Außerhalb der katholischen Kirche kein Heil!? Dann wäre jeder Dialog Heuchelei, jeder Anflug von Toleranz Irrlehre. Dann müsste Religionsunterricht einzig und allein auf das Lehrziel 'gläubige Schüler/innen' setzen und sich an diesem Kriterium messen lassen. Weltreligionen wären zu bekämpfendes Teufelswerk. Gilt all das bis heute? Schauen wir auf weitere Grundmodelle zur Frage nach Wahrheit, Erkenntnis und Heilsanspruch.

II. Zweites Modell: Skeptizismus

Manche Zeitgenossen würden sicherlich ein anderes Modell favorisieren, das des Skeptizismus. Die zugrunde liegende Skepsis bezieht sich auf die Existenz einer letzten Wahrheit und kann weltanschaulich-philosophisch unterschiedliche Gewänder tragen. In einem wäre man sich innerhalb dieser Position einig: Es gibt schlicht keine ewige Wahrheit. Keine Wahrheit, keine sichere Erkenntnis, kein 'Heil' – im Bild von Haus und Mond heißt das: Da ist keine Lichtquelle, folglich ist das ganze Haus in Düsternis getaucht. Fenster, ob offen oder geschlossen, lassen kein Licht herein, weil keines existiert. Innerhalb des Hauses tasten die Menschen sich mehr schlecht als recht voran, und ihre Würde und Größe besteht darin, diese Lichtlosigkeit zu erkennen, sich damit abzugeben und sich so gut wie eben möglich im dunklen Haus einzurichten.

Religionsunterricht? Für Menschen solcher Überzeugung wäre eigentlich die einzig konsequente Schlussfolgerung, auf die Aufhebung jeglichen staatlich organisierten Religionsunterrichts zu drängen. Solche Stimmen sind im gesellschaftlichen Diskurs tatsächlich zu hören und deswegen ernst zu nehmen, weil sie in sich konsequent und ehrlich sein können. Tatsächlich ist die genannte Schlussfolgerung aber keineswegs die einzige Möglichkeit aus skeptizistischer Sicht: Religionsunterricht, egal in welcher Konzeption, schade nichts, ja, mag in der kindlichen Entwicklung sogar seinen unverzichtbaren Platz haben, kann man hören. Letztliches Ziel – neben einem Kennenlernen der kulturellen Prägungen und der ethischen Tradition – sei es jedoch, eine Gegenfolie zu schaffen, gegen die dann die skeptische Absetzung als notwendiger Emanzipationsprozess erfol-

¹⁴ Denzinger / Hünermann 2001 [Anm. 9], 801.

gen könne ... Interreligiöses Lernen wird hier bestenfalls zu einem Austausch von Blinden über Farben. Sicherlich kann es nichts schaden, von einem dunklen Raum in den anderen zu stolpern, es ist aber letztlich völlig unwichtig.

Aus christlicher Sicht sind die genannten Konsequenzen im Blick auf den Religionsunterricht inakzeptabel. Die Position des Skeptizismus spielt deshalb in der aktuellen religionspädagogischen Diskussion um den Religionsunterricht auch kaum eine Rolle. Da diese Überzeugung und auch die Diskussion um die genannten Konsequenzen innerhalb der Gesellschaft, auch innerhalb von Schulkollegien jedoch präsent sind, darf diese Position im Spektrum der Möglichkeiten nicht fehlen. Für Christen letztlich herausfordernder ist wohl das dritte Modell.

III. Drittes Modell: Relativismus

Im Zeitalter von New Age, der Postmoderne und der freien Kombinierbarkeit von Weltanschauungen auf dem breiten Markt der Möglichkeiten kommt dem dritten Modell mehr und mehr Bedeutung zu. Relativismus¹⁵, das heißt: Verschiedene Ansprüche auf Wahrheit oder sichere Erkenntnis und Angebote von Heilswegen stehen nicht in Konkurrenz zueinander, ergänzen und relativieren sich vielmehr gegenseitig, bieten Möglichkeiten zur Auswahl, zur letztlich freien Kombinierbarkeit. Dem liegt die Überzeugung zugrunde: Alle Religionen seien in gewisser Hinsicht gleich – sei es im Ursprung, sei es im letzten Ziel, sei es im tatsächlichen Wahrheitsanspruch oder nur im illusionären Aufbauen von Vorstellungen, denen letztlich nichts entspricht. Solche relativistischen Positionen erfreuen sich zunehmend großer Beliebtheit, bei Schülern¹⁶, Eltern, aber auch im Lehrkörper von Schulen¹⁷, auch Hochschulen.

Im Bild von Mond und Haus lässt sich diese Position wie folgt darstellen: Es gibt den Mond als Lichtquelle noch, doch zum einen scheint er durch viele Fenster hinein in das Haus, zum anderen gibt es weitere ebenso ergiebige Lichtquellen. Seien das andere Himmelskörper dort oben, sei das hier ein elektrisches Licht, dort eine Kerze, Fackel oder ein Feuer. Der Reiz dieser Vorstellung besteht in der Vielfalt der Lichtquellen und die Chance darin, dass jede und jeder für sich passende Lichter aussuchen kann, je nach Lebenslage und Laune, in beliebiger Mischung und Intensität.

Welche Konzeption von Religionsunterricht entspricht diesem relativistischen dritten Modell? Religionsunterricht wird hier nicht einfach überflüssig, bekommt jedoch ein ganz anderes Profil. Ohne eigenen Standort informiert er über die unterschiedlichen Traditionen, die wertfrei nebeneinander gestellt werden. Jede Schülerin und jeder Schüler soll allein für sich entscheiden können, was sie oder ihn überzeugt. Von den Lehrenden sind persönliche Äußerungen und Einschätzungen als unzulässige Beeinflussun-

¹⁵ Die beiden möglichen Untergattungen von 'Parallelität' und 'Wesensgleichheit' sind zwar tatsächlich typologisch von einander zu unterscheiden, lassen sich aber im Blick auf die grundsätzliche Phänomenologie und auf die religionspädagogischen Konsequenzen im Oberbegriff 'Relativismus' subsumieren. Vgl. dazu: Ziebertz 1994 [Anm. 8], 141-164.

¹⁶ Vgl. etwa: Johannes A. van der Ven / Hans-Georg Ziebertz, Jugendliche in multikulturellem und multireligiösem Kontext. SchülerInnen zu Modellen interreligiöser Kommunikation – ein deutsch-niederländischer Vergleich, in: RpB 35/1995, 151-167. Hier werden die genauen Fragen und Antworten jedoch nicht aufgedeckt. So gesehen bleiben die Deutungen der Verfasser nicht überprüfbar.

¹⁷ Ziebertz 1994 [Anm. 8], 161f. Die Rückfragen aus Anm. 16. bleiben auch hier.

gen nicht erwünscht. Solche Ansätze von Religionskunde sind zunächst vor allem in England entwickelt worden, wo der konfessionsfreie Religionsunterricht als 'religious education' inzwischen Standard ist. *Werner Haußmann* betont, dass der dort praktizierte 'multi-faith-approach' zwar weltanschaulich neutral erfolgt, wohl aber anstrebt „anderen Glaubensweisen mit Verständnis und Sympathie zu begegnen“¹⁸, also über den kognitiven Zugang hinaus einen geistigen wie gefühlsmäßigen Zugang zu ermöglichen. Im Bild des Hauses gesprochen: Interreligiöses Lernen heißt hier, wertfrei und ohne orientierende Führung gemeinsam durch die unterschiedlichen Räume zu spazieren, unterschiedliche Lichteindrücke als solche kennen zu lernen im Vertrauen darauf, dass jede und jeder Einzelne für sich selbst das Passende zu finden oder kreativ zu kombinieren vermag. In Deutschland wurde eine vergleichbare Konzeption vor allem im Land Brandenburg verwirklicht, wo ja seit 1996 das heftig umstrittene Schulfach LER¹⁹ eingerichtet wurde. Eine detaillierte Diskussion über diese Konzeption kann hier nicht erfolgen, sie müsste auch den spezifischen Kontext der ostdeutschen Bundesländer²⁰ berücksichtigen. Grundsätzlich lässt sie sich mit den in England realisierten Formen vergleichen, ohne mit ihnen identisch zu sein.

Was ist allgemein aus christlicher Sicht von derartigen Konzeptionen zu halten? Solche Tendenzen von Relativierung auf der einen und Individualisierung auf der anderen Seite haben auf den ersten Blick viel für sich. Zunächst schulorganisatorisch: Hier müssen Schulklassen als Lerngemeinschaften nicht in religiöse Grüppchen zersplittet werden, deren getrennte Lerngruppen mühsam in die Stundenpläne hineingezwungen werden müssen. Aber auch pädagogisch-politisch wirken solche Ansätze positiv: Hier scheinen Dialog und Toleranz in Form echten Begegnungslehrens doch ideal verwirklicht. Und gerade von Jugendlichen wird der Wert 'Toleranz' „höher bewertet als in der gesamten Bevölkerung“²¹ – so eines der Ergebnisse der aktuellen Shell-Jugendstudie von 2002. 65% der Befragten bejahten die Wichtigkeit dieses Wertes für ihre Lebensgestaltung – im Gegensatz zu nur 38%, die den Wert des 'Gottesglaubens' für sich betonten.²² Andere kennen zu lernen, von ihnen Glaubwürdiges übernehmen, andere als solche gelten zu lassen – das klingt doch nach Erfüllung der Zeichen unserer Zeit.

¹⁸ *Werner Haußmann*, Multi-faith Approach, in: NHRPG (2002) 393-395, 394. Vgl. *ders.*, Dialog mit pädagogischen Konsequenzen. Ein Vergleich der Entwicklungen in England und der Bundesrepublik Deutschland, Hamburg 1993; *Karlo Meyer*, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 1999; *Clauß Peter Sajak*, Interreligiöses Lernen im konfessionellen Religionsunterricht? Auf der Suche nach einer katholischen Didaktik der Religion, in: RpB 48/2002, 83-96.

¹⁹ Zur umfangreichen Diskussion vgl. den Überblick in dem von *Werner Simon* verantworteten Themenheft „LER – kein Ende des Streits?“, in: rhs 45 (4/2002) 197-250.

²⁰ In Brandenburg gehören etwa nur 30% der Bevölkerung irgendwelchen Religionsgemeinschaften an. Vgl. *Raimund Hoenen*, Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER), in: NHRPG (2002) 392f.

²¹ *Thomas Gensicke*, Individualität und Sicherheit in neuer Synthese? Wertorientierungen und gesellschaftliche Aktivität, in: Deutsche Shell (Hg.), Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus, Frankfurt/M. 2002, 139-212, 147.

²² Werte nach ebd., 143.

Tatsächlich lassen sich aber durchaus Rückfragen formulieren.²³ Ich nenne nur wenige: Ist das hier realisierte Idealbild der Toleranz, der Gleich-*Gültigkeit*, nicht letztlich doch ein Indiz für Gleich-gültigkeit? Ist der mit solchen Vorstellungen verbundene Glanz von Zeitgemäßheit nicht letztlich ein Indiz für Vermeidung von Verpflichtung und Verbindlichkeit und einer – im Wortsinn Religion mitklingenden – Rückbindung? Tragen solche beliebigen und marktgerechten Kombinationen ein einzelnes Leben hindurch, tragen sie eine Gemeinschaft? Überfordert man Schüler/innen nicht maßlos, wenn man ihnen zumutet, eigene religiöse Identität ganz für sich allein entdecken und entfalten zu müssen? Verfehlt man nicht den ureigenen Anspruch von Religion, wenn man nur objektiv über sie informiert, so empathisch dies auch immer erfolgt? Bei allem ehrlichen Respekt vor solchen Überzeugungen – sie verwickeln sich für mich in den Fallstricken unserer Marktgesellschaft, in der Mundgerechtigkeit, Beliebigkeit und Absage an jegliche Verpflichtung letztlich Indizien für Oberflächlichkeit sind. Relativismus verabschiedet die Frage nach tragfähiger Wahrheit. Aufschlussreiche Beobachtung: Im Rahmen solcher Konzeptionen findet gerade *kein Dialog* statt, der ja eigene Positionen voraussetzt. Hier erfolgt kein Austausch, wird nicht Toleranz eingeübt, weil die Voraussetzung davon eine eigene Überzeugung wäre, neben der andere bestehen könnten. Toleranz wird hier tendenziell dazu herabnivelliert, neben mir im Tiefsten *nicht* Wichtigem anderes nicht Wichtige gelten zu lassen – keine große Kunst. Dies ist folglich – hier stimme ich *Folkert Rickers* zu – „kein Unterrichtstyp interreligiösen Lernens, denn hier geht es in der Grundstruktur eigentlich nur um die phänomenologische Präsentation von Religionen.“²⁴

Also: Sind Relativismus und die von dort aus entwickelten Konzeptionen von Religionsunterricht aus christlicher Position zu unterstützen? In meinem oben skizzierten Verständnis lautet meine Antwort eindeutig: Nein! So wenig wie skeptizistische Perspektiven entsprechen relativistische Perspektiven dem, was das christliche Verständnis von Wirklichkeit und von ihm aus konzipierten Religionsunterricht auszeichnet. Aber bleiben dann der Exklusivismus und seine deduktiven Unterrichtskonzeptionen die einzigen Optionen aus christlicher Perspektive?

IV. Viertes Modell: Inklusivismus

Der große binnenchristliche Gegenentwurf zum über Jahrhunderte hindurch unhinterfragt geltenden Modell des Exklusivismus führt uns zu dem doch wohl bleibend wichtigsten katholischen Theologen des 20. Jahrhunderts, zu *Karl Rahner* (1904-1984). Geschichte greift dieser die Argumente klassischer Theologie auf, um sie von innen heraus zu reformieren, ja zu revolutionieren. In seinem epochalen, später breit und differenziert entfalteten Aufsatz „Das Christentum und die nichtchristlichen Religionen“ von 1961 führt er zunächst aus, das Christentum verstehe sich selbstverständlich „als die für alle Menschen bestimmte, absolute Religion, die keine andere neben sich anerkennen

²³ Vgl. dazu etwa: *Albert Biesinger / Joachim Hänle* (Hg.), *Gott - mehr als Ethik. Der Streit um LER und Religionsunterricht*, Freiburg/Br. u.a. 1997.

²⁴ So *Rickers* 2001 [Anm. 5], 875.

kann“²⁵. Was aber, so *Rahner* weiter, sei denn mit jenen Menschen, die vom Christentum noch nie etwas gehört hätten. Seien auch sie alle schuldlos auf ewig verworfen? Nein, so *Rahner*, „bis zu jenem Augenblick, in dem das Evangelium wirklich in die geschichtliche Situation eines Menschen eintritt, enthält eine nichtchristliche Religion [...] nicht nur Elemente einer natürlichen Gotteserkenntnis [...], sondern auch übernatürliche Momente aus der Gnade, die dem Menschen wegen Christus von Gott geschickt wird.“²⁶ Ein solcher Mensch aber könne ein „anonymer Christ“²⁷ genannt werden, jemand also, der auch außerhalb des Christentums „von der Gnade und Wahrheit Gottes berührt“²⁸ sein könne. Schlusspunkt der Argumentation: Wenn es folglich in einer Situation des faktischen „religiösen Pluralismus“ auch eine solche „Christenheit anonymer Art“ gebe, dann „wird sich die Kirche heute nicht so sehr als die exklusive Gemeinschaft der Heilsanwärter betrachten, sondern vielmehr als der geschichtlich greifbare Vortrupp [...] dessen, was der Christ als verborgene Wirklichkeit auch außerhalb der Sichtbarkeit der Kirche gegeben erhofft.“²⁹

Diese hier äußerst gerafft dargestellte Argumentation war tatsächlich der Durchbruch zu einem neuen christlichen Modell, das man 'Inklusivismus' nennt, weil Menschen anderer Religionen in die Heilsgeschichte des Christentums hinein genommen werden. Wundersam genug: Dieses Modell blieb nicht nur abgehobene Theologentheologie, sondern setzte sich als offiziell kirchliche Lehre durch, gegen die Last der Jahrtausende alten Tradition. Das Zweite Vatikanische Konzil übernahm *Rahners* Vorstellung. Freilich nicht ohne Widersprüche. Unterschiedlich gewichtete Dokumente dieses Konzils zeichnen sich durch unterschiedliche Aussagen, ja gegenläufige Aussagezüge aus. Durchaus finden sich Bestätigungen der Tradition, so in der eher konservativ ausgerichteten Dogmatischen Konstitution über die Kirche *Lumen Gentium*. In Absatz 14 heißt es dort: „Darum können jene Menschen nicht gerettet werden, die um die katholische Kirche und ihre von Gott durch Christus gestiftete Heilsnotwendigkeit wissen, in sie aber nicht eintreten [...] wollten.“³⁰ Andere Passagen in diesem Dokument (LG 8, LG 16) deuten größere Öffnungen an, desgleichen Passagen aus der Pastoralkonstitution *Gaudium et Spes* (GS 22).³¹ Am deutlichsten wird die neue Position jedoch in der „Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen“ *Nostra Aetate*. Nicht nur, dass hier Judentum, Islam und fernöstliche Religionen explizit benannt und gewürdigt werden, der Betrachtungsrahmen hat sich grundlegend geändert. Denn nun kann es tatsächlich wie folgt heißen:

„Die katholische Kirche lehnt nichts von alledem ab, was in diesen Religionen wahr und heilig ist. Mit aufrichtigem Ernst betrachtet sie jene Handlungs- und Lebensweisen, jene Vorschriften und Lehren, die

²⁵ Karl Rahner, Das Christentum und die nichtchristlichen Religionen [1961], in: ders., Schriften zur Theologie, Bd. 5, Einsiedeln u.a. 1962, 136-158, 139.

²⁶ Ebd., 143.

²⁷ Ebd., 154.

²⁸ Ebd.

²⁹ Ebd., 156.

³⁰ LG 14, zit. nach Karl Rahner / Herbert Vorgrimler, Kleines Konzilskompendium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums, Freiburg/Br. u.a. 1984, 139.

³¹ Weitere relevante Textstellen sowie differenzierte Darstellung und Deutung in: Joachim Zehner, Der notwendige Dialog. Die Weltreligionen in katholischer und evangelischer Sicht, Gütersloh 1992, 21-64.

*zwar in manchem von dem abweichen, was sie selbst für wahr hält und lehrt, doch nicht selten einen Strahl jener Wahrheit erkennen lassen, die alle Menschen erleuchtet.*³²

Mit dieser Erklärung – die heute von konservativen Kreisen innerhalb der Kirche heftig bedauert, von progressiven Kreisen begeistert rezipiert wird³³ – hat sich der Inklusivismus als offiziell katholische Vorstellung etabliert. Ich möchte sie an meinem Haus-Modell verdeutlichen: Wie im Exklusivismus gibt es auch hier nur eine Lichtquelle. Rätselhaft und schwach schimmernd taucht sie sämtliche Räume bereits in ein immer schon vorgegebenes Dämmerlicht, das freilich der zusätzlichen Beleuchtung bedarf. Wie zuvor gibt es auch hier nur ein Fenster, durch das die wirksame Beleuchtung des Hauses möglich ist. Aber im Gegensatz zum Exklusivismus kann man innerhalb des Hauses die Türen öffnen, so dass ein Abglanz in andere Räume fällt, oder – mit dem Bild des Vatikanums – ein 'Strahl der Wahrheit'. Je näher sich ein Raum am Zimmer des Christentums befindet, um so mehr abgeblendetes Licht erhellt ihn – das gilt an erster Stelle für das Judentum und dann den Islam. Aber auch entlegene Zimmer können am Licht teilhaben, wenngleich auch nach wie vor ganz dunkle Räume innerhalb des Hauses – bei geschlossenen Innentüren – denkbar sind. Inklusivismus heißt also: Hineinnahme in die eigene Sicht von Wahrheit. Die Überzeugung, dass das Christentum die zentrale und letztlich einzig gültige Religion bleibt, wird dabei nicht angetastet.

Bevor wir auch dieses Modell noch einmal kritisch betrachten, zunächst ein Blick auf dessen zentrale religionspädagogische Implikationen. Erst hier wird aus christlicher Binnensicht die Möglichkeit zum interreligiösen Lernen eröffnet. Religionsunterricht ist zwar nach wie vor konfessionell gebunden zu erteilen – weil das Christentum die einzige im Vollsinn wahre Religion bleibt – aber andere Traditionen sind mit Respekt, oder erneut mit den Worten des Konzils selbst „mit aufrichtigem Ernst“ zu betrachten. Doch ganz klar gesagt: Ziel des interreligiösen Lernens innerhalb des Modells Inklusivismus wäre vor allem zweierlei: zum einen das respektvolle Kennenlernen dessen, was von der eigenen Tradition abweicht; zum zweiten das Herausfiltern jener Strahlen der Wahrheit, welche diese Religionen mit dem Christentum verbinden. Was in diesem Modell nach wie vor undenkbar bleibt, ist ein offenes interreligiöses Lernen in dem Sinn, dass bei anderen Traditionen Neues, in anderem Verständnis Wahres zu entdecken sein könnte. Die volle Wahrheit bleibt ja im Rahmen des Christentums verwirklicht, andere Traditionen können nur den Abglanz enthalten. Im Bild auf das Haus verdeutlicht: Man kann mit echtem Interesse die Tür des eigenen Zimmers öffnen, sich in die durchaus faszinierenden Zwiellichter und Halbschatten der anderen, der fremden Räume begeben, um doch letztlich wieder in den eigenen Raum als helle Heimat zurückzukehren, offen interessiert an den Nebenbewohnern, aber letztlich gestärkt in der eigenen Beheimatung.

Im Rahmen dieser Vorstellung wurde das Thema der Weltreligionen in den letzten dreißig Jahren in alle Grundlagen- und Lehrpläne für den Religionsunterricht aufgenommen. So betont etwa der epochale Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ von 1974: Der Religionsunterricht „befähigt zu persönlicher Entscheidung in

³² NA 2, zit. nach *Rahner / Vorgrimler* 1984 [Anm. 30], 356.

³³ Hintergründe zur Konfliktgeschichte um diese Erklärung sind jetzt nachzulesen in: *Hans Küng, Er kämpfte Freiheit. Erinnerungen*, München – Zürich 2002, 357ff.

Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien und fördert Verständnis und Toleranz gegenüber der Entscheidung anderer“³⁴. Ähnlich in dem 1996 von der Deutschen Bischofskonferenz verabschiedeten Positionspapier „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“. Hier wird die „grundlegende Öffnung zu den anderen christlichen Konfessionen und die hierfür notwendige Dialogbereitschaft“ betont. Analoges gelte „für das Gespräch mit dem Judentum und den nichtchristlichen Religionen.“³⁵ Der 1998 veröffentlichte „Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule“ setzt so schon für die Grundschule die Vorgabe: „Ein tieferes Verständnis der eigenen christlichen Kultur soll zusätzlich durch eine Begegnung mit der Fremd- und Andersartigkeit anderer Religionen geweckt werden.“³⁶ Und beispielsweise im 2001 eingesetzten Lehrplan für Katholische Religionslehre an den bayerischen Realschulen heißt es als idealtypische Zielvorstellung im Blick auf die Schülerinnen und Schüler:

*„In der Begegnung mit verschiedenen Kulturen und Religionen in unserer Gesellschaft erschließen sie sich einen Zugang zu grundlegenden Elementen anderer Weltanschauungen, Kulturen und Religionen. Dabei entwickeln sie zunehmend einen eigenen Standpunkt und werden befähigt, aus humaner und christlicher Motivation Menschen anderer Lebens- und Glaubensauffassungen mit Toleranz zu begegnen, sie zu achten und von ihnen zu lernen.“*³⁷

Vollzogen – theologisch wie didaktisch – ist hier also die radikale Wende von der Konfrontation und Ausgrenzung hin zum Dialog, nicht aber schon zur wirklichen Öffnung zu jenem interreligiösen Lernen, das auch das eigene Wahrheitsverständnis noch einmal zur Disposition stellen würde. Im Grundlagenplan für die Grundschule verräterisch formuliert: Letztlich dient der Blick auf die Weltreligionen dazu, die 'eigene christliche Kultur' tiefer zu verstehen. Den Schritt über diese Vorgabe hinaus vollzieht das binnenchristlich heftig umstrittene fünfte und letzte Modell, das ich abschließend vorstellen werde.

V. Fünftes Modell: (Theozentrischer) Pluralismus

Dieses fünfte Modell ist nicht zufällig im angelsächsischen Bereich entstanden, in dem die religiöse und weltanschauliche Pluralität schon viel eher alltägliche Realität war als bei uns. Reaktionen auf die Tatsache dieser Pluralität waren hier früher geboten. Ansatzpunkt war eine Kritik an den inklusivistischen Vorstellungen, obwohl der Fortschritt dieses Modells immer positiv hervorgehoben wurde. Aber bleibt es nicht ein Ausdruck kultureller Überheblichkeit, der eigenen Tradition eben doch die letztlich alleinige Erkenntnis und Wahrheit und den einzigen voll legitimen Heilsweg zuzuschreiben? Alle andere nur ein Abglanz des Christentums, nur von verirrtten Seitenstrahlen schwach erhellt? Alle anderen bestenfalls 'anonyme Christen'? Wie wäre es denn, wenn andere

³⁴ Unter 2.5.1. in: Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (Hefreihe Synodenbeschlüsse Nr. 4), Bonn 1974, 30.

³⁵ Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. (hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz), Bonn 1996, 76.

³⁶ Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule (hg. von der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz), München 1998, 12.

³⁷ Lehrplan für Katholische Religionslehre an den bayerischen Realschulen. Jahrgangsstufe 5 mit 10, München 2001, 49.

Religionen uns genauso sähen, als 'anonyme Muslime', oder als 'anonyme Hindus' – würden wir uns gegen solche Zwangseingliederungen nicht energisch wehren? Nun muss man einräumen, dass *Rahner* und seine Schüler sich dieser Problematik bewusst waren und nie daran dachten, den Begriff 'anonymer Christ' im interreligiösen Gespräch einzusetzen, ihnen ging es einzig und allein um eine rein binnenchristliche Verständnismöglichkeit anderer Religionen. Die Anfrage bleibt trotzdem bestehen.

Vor allem zwei Namen stehen repräsentativ für das Programm der sogenannten 'pluralistischen Religionstheologie'³⁸, oder – anders benannt – des theozentrischen Pluralismus: der des Engländers *John Hick* (geb. 1922) sowie der des US-Amerikaners *Paul Knitter* (geb. 1939). In den 1980er Jahren formulierten sie ihre seitdem viel diskutierten und fein ausdifferenzierten Positionen. *John Hick* fragt 1987 wie folgt an:

*„Sobald man einräumt, dass es Heil tatsächlich nicht nur in der christlichen, sondern auch in den anderen großen religiösen Traditionen gibt, erscheint es willkürlich und unrealistisch, weiterhin darauf zu bestehen, das Christusereignis sei die einzige und exklusive Quelle des Heils für die Menschen. Wenn man anerkennt, dass Juden in und durch die jüdische Religion Heil erlangen, Muslime in und durch die muslimische Religion, Hindus in und durch die hinduistische Religion usw., kann dann das Beharren darauf, der Erlangung von Heil in diesen anderen Glaubenssystemen ein christliches Etikett anzuhängen, mehr sein als ein Relikt des alten religiösen Imperialismus der Vergangenheit?“*³⁹

Konsequente Schlussfolgerung bei *Hick* als anglikanischem christlichen Theologen: „Die christliche Tradition erscheint nun als eine von mehreren Heilsmöglichkeiten. [...] Wenn man also fortan behauptet, das Christentum biete bessere Bedingungen für die Transformation zur Gotteszentriertheit als die anderen Traditionen, muss man dies durch historische Beweise belegen.“⁴⁰ Etwas moderater formuliert der Katholik *Knitter*:

*„Können und müssen Christen auch weiterhin behaupten, dass Jesus von Nazareth tatsächlich und universal das Mysterium Gottes vermittelt [...], so schöpft er dieses Mysterium doch nicht aus. So gewiss Jesus ein Fenster ist, durch das wir auf das Universum des göttlichen Mysteriums schauen können und müssen, so kann es doch auch andere Fenster geben. Wenn man sagt, Jesus ist ganz Gott (totus Deus), so bedeutet das noch nicht, dass er das Ganze Gottes (totum Dei) hervorbringt.“*⁴¹

Für die Argumentation der Exklusivisten wurde anfangs das Zitat aus dem Johannes-evangelium herangezogen: „Ich bin der Weg und die Wahrheit, und das Leben“. Diese Aussage würde aus Sicht der pluralistischen Religionstheologie nicht kritisiert, wohl aber anders gedeutet: Ist damit zwangsläufig ausgesagt, dass Jesus der *einzige* Weg, die *einzige* Wahrheit, der *einzige* Zugang zum Leben ist? Die Fortführung des johanneischen Zitats: „niemand kommt zum Vater außer durch mich“ müsste freilich als exklusivistische Engführung abgelehnt und im Licht anderer neutestamentlicher Aussagen relativiert werden, etwa durch die Aussage über den universalen Heilswillen Gottes in

³⁸ Vgl. aus der umfangreichen Diskussionsliteratur: *Reinhold Bernhardt*, Der Absolutheitsanspruch des Christentums. Von der Aufklärung zur pluralistischen Religionstheologie, Gütersloh 1990.

³⁹ *John Hick*, The Non-Absoluteness of Christianity, in: ders. / *Paul Knitter*, The Myth of Christian Uniqueness. Towards a Pluralistic Theology of Religions, New York 1987, 16-36, 22f. Meine Übersetzung [G.L.]. Vgl. *John Hick*, Gott und seine vielen Namen, Frankfurt/M. 2001 [1980].

⁴⁰ *Hick* 1987 [Anm. 39], 23.

⁴¹ *Paul F. Knitter*, Nochmals die Absolutheitsfrage. Gründe für eine pluralistische Theologie der Religionen, in: Evangelische Theologie 49 (1989) 505-516, 510. Vgl. ders., Ein Gott – Viele Religionen. Gegen den Absolutheitsanspruch des Christentums, München 1988 [1985].

1 Tim 2,4, wo von Gott gesagt wird: „Er will, dass alle Menschen gerettet werden und zur Erkenntnis der Wahrheit gelangen.“⁴²

Im Bild von Haus und Mond wird die entscheidende Herausforderung dieses Modells deutlich: Erneut – wie bei Exklusivismus oder Inklusivismus, aber im entscheidenden (und oft übersehenen oder nivellierten⁴³) Unterschied zum Relativismus – gibt es nur eine Lichtquelle. Ihr Licht dringt jedoch durch verschiedene Fenster ins Haus. Nach kritischer Selbstbetrachtung mögen Christen darauf beharren, dass ihr Fenster das größte sei, das Licht am reinsten durchließe, den besten Blick auf die Lichtquelle freigebe, aber ihr Fenster muss eben nicht das einzige sein. Vielleicht enthüllt der Blick durch andere Fenster (sagen wir durch eine rückwärtige Dachluke) andere Aspekte in Bezug auf die Lichtquelle. Vielleicht ist der perspektivische Blick auf den Mond von verschiedenen Fenstern aus tatsächlich leicht verschieden, und doch bleibt der Mond immer der Mond, von dem wir sowieso immer bestenfalls die Vorderseite sehen können. Auch bleibt es durchaus möglich, dass Fenster geschlossen sind und manche Räume dunkel bleiben. Gerade wegen dieser Vielfalt ist es so reizvoll, andere Menschen in das eigene Zimmer einzuladen, umgekehrt in ihre Zimmer zu gehen: Der Vergleich der Lichtwahrnehmungen fordert einerseits zur kritischen Selbstprüfung heraus, andererseits zu einer immer genaueren Annäherung an die gemeinsame Lichtquelle. So wäre interreligiöses Lernen hier bestimmt: in einem gegenseitigen Suchen nach immer noch besseren, klareren Blicken auf die letzte Wirklichkeit.

Diese fraglos bleibend theozentrische und monotheistische Position belässt Gott also die letzte Unverfügbarkeit, reduziert jedoch den Anspruch einer jeglichen menschlichen Religion auf den Einzigkeitszugang zur Wirklichkeit Gottes. Kein Wunder deshalb, dass sich viele Theologen und Vertreter der Amtskirchen mit der Anerkennung dieses theologischen Modells schwer tun.⁴⁴ Tatsächlich werden zahlreiche traditionelle Grunddaten christlicher Theologie (Offenbarungsbegriff, Heilsgeschichte, Rechtfertigung, natürliche Gotteserkenntnis, Notwendigkeit von Sakramenten, ...) durch dieses Modell herausgefordert. Die theologische Diskussion hierzu ist noch in vollem Gang ...

Betrachten wir dieses Modell des theozentrischen Pluralismus aus religionspädagogischer Perspektive: Ein wirklich offenes interreligiöses Lernen ist bzw. wäre wohl allein im Rahmen dieses pluralistischen Modells möglich. Möglich zum einen, weil es sich ja nicht um ein positionsloses Gespräch handelt, um objektive, standortlose oder rein religionswissenschaftliche Betrachtung wie im Modell des Relativismus. Dialog – darauf hat vor allem *Hans Küng* aufgrund zahlloser konkreter Erfahrungen immer wieder hin-

⁴² Exegetische Reflexionen dazu bei: *Joachim Kügler / Ulrike Bechmann*, Proexistenz in Theologie und Glaube. Ein exegetischer Versuch zur Bestimmung des Verhältnisses von Pluralitätsfähigkeit und christlicher Identität, in: *ThQ* 182 (2002) 72–100.

⁴³ Immer dann, wenn zusammenfassend vom 'multireligiösen Modell' die Rede ist (im Gegensatz zum 'monoreligiösen Modell', in dem Exklusivismus und Inklusivismus zusammengefasst werden). Etwa bei *van der Ven / Ziebertz* 1995 [Anm. 16].

⁴⁴ Ein Beispiel solcher Ablehnung aus katholischer Sicht: *Gerhard Ludwig Müller*, Die Einzigkeit der Heilsmittlerschaft Christi im Kontext des religiösen Pluralismus, in: *Raymund Schwager* (Hg.), *Relativierung der Wahrheit? Kontextuelle Christologie auf dem Prüfstand*, Freiburg/Br. u.a. 1998, 156–185; vgl. a.: *Hans-Gerd Schwandt* (Hg.), *Pluralistische Theologie der Religionen. Eine kritische Sichtung*, Frankfurt/M. 1998; *Gerhard Gäde*, Viele Religionen, ein Wort Gottes. Einspruch gegen John Hicks pluralistische Religionstheologie, Gütersloh 1998.

gewiesen⁴⁵ – setzt einen eigenen Standpunkt, eine eigene Beheimatung voraus. Austausch ist nur dann möglich, wenn man Eigenes in diesen Austausch einbringt. Möglich wäre Dialog und echtes interreligiöses Lernen aber zum zweiten, weil hier – im Gegensatz zum Modell des Inklusivismus – Lernen nicht nur in Bezug darauf möglich ist, was anders ist und als solches fremd bleibt, oder in Bezug darauf, was gemeinsam ist und das Eigene bestätigt, sondern in Bezug auf einen echten Suchprozess nach letzten Wahrheiten, wirklichen Einsichten, tiefsten Erkenntnissen. Das müsste nicht bedeuten, dass man bedingungslos eigene Überzeugungen zur Disposition stellt, wohl aber, dass man im Eigenen nicht schon die ganze Wahrheit und Erkenntnis abgeschlossen sieht. Ein diesem Modell verpflichteter Religionsunterricht wäre also weder zu denken in der Organisationsform der standortfreien 'religious education' oder des LER, noch im Modell der abgeschlossenen konfessionszentrierten Organisationsform, die im Moment in Deutschland vorherrscht. Angezielt wäre hier ein interreligiöser Religionsunterricht als umfassendes Unterrichtsprinzip⁴⁶, der sein eindeutig christliches Profil bewahrt, zugleich aber wirklich offen ist für andere Einflüsse, ohne sich dadurch in seiner Identität bedroht zu sehen. Von ausgearbeiteten Konzeptionen, vor allem von altersspezifisch ausdifferenzierten didaktisch-methodischen Vorgaben für Lehr- und Lernprozesse im Kontext eines derart profilierten Religionsunterrichts sind wir jedoch noch weit entfernt.⁴⁷

VI. Konsequenzen für 'Interreligiöses Lernen'

Ich habe dargestellt, dass diesem Namen wirklich gerecht werdendes interreligiöses Lernen offenbar nur im Modell des pluralistischen Ansatzes möglich ist. Aber nun meine entscheidende Doppelfrage: Ist das einerseits überhaupt erstrebenswert? Ist ein so ausgerichteter interreligiöser Religionsunterricht aber andererseits überhaupt möglich? Meine Überzeugung: Zweimal nein. Ich bin mir dabei bewusst, dass die gegenwärtigen Bedingungen des Religionsunterrichts in Deutschland äußerst unterschiedlich sein können – ob in Brandenburg oder Bayern, am Rand einer Großstadt wie Hamburg oder Berlin oder im ländlichen Kontext von Oberschwaben oder Mittelfranken. Sicherlich erzwingen unterschiedliche Umfeldbedingungen unterschiedliche Konzeptionen. Doch so sehr Befürworter interreligiösen Lernens dazu neigen, die Bedingungen ihres jeweiligen Beobachtungskontextes absolut zu setzen, seien hier grundsätzliche Gegenargumente ohne die noch einmal notwendige Binnendifferenzierung gesetzt. Mehrere pädagogisch motivierte und hier notwendig auf holzschnittartiges Profil verkürzte Rückfragen⁴⁸ also zum Konzept interreligiösen Lernens im pluralistischen Verständnis – unabhängig

⁴⁵ Vgl. bes. *Hans Küng*, Dialogfähigkeit und Standfestigkeit. Über zwei komplementäre Tugenden, in: *Evangelische Theologie* 49 (1989) 492-504.

⁴⁶ So *Hans-Georg Ziebertz*, Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen, in: *Schweitzer* u.a. 2002 [Anm. 3], 121-143, 142.

⁴⁷ Vorarbeiten etwa bei: *Barbara Asbrand*, Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule, Frankfurt/M. 2000.

⁴⁸ Rückfragen auch bei: *Karl Ernst Nipkow*, Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem, in: *Johannes A. van der Ven / Hans-Georg Ziebertz* (Hg.), *Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen*, Weinheim – Kampen 1994, 171-232, bes. 223f.

von den möglichen, an anderer Stelle zu diskutierenden theologischen Einwänden an den theozentrischen Pluralismus:

- Erste Rückfrage: Die religionspädagogische Forschung der letzten Jahrzehnte hat überzeugend und empirisch gut abgesichert nachgewiesen, in welchen Entwicklungsschritten sich die Formung moralischer und religiöser Vorstellungen bei Kindern und Jugendlichen vollzieht. Das Vorstellungsmodell des Pluralismus passt nun eindeutig erst in solche individualbiographische Entwicklungsstufen, die frühestens im frühen Erwachsenenalter möglich werden. *James Fowler* – Vordenker dieser Entwicklungsmodelle – sieht erst auf der vierten Stufe überhaupt die Voraussetzung dafür, „sich seiner eigenen Grenzen und inneren Bindungen bewusst“⁴⁹ zu werden und sich für andere Traditionen wirklich öffnen zu können. Die „Fähigkeit, die mächtigsten Sinngehalte der eigenen Person oder der Gruppe zu sehen und in ihnen zu leben, aber gleichzeitig zu erkennen, dass sie relativ, partiell sind und die transzendente Realität nur mit unvermeidlicher Verzerrung begreifen“⁵⁰ – diese im Pluralismus grundlegend vorausgesetzte Fähigkeit – schreibt *Fowler* gar erst wenigen Menschen ab der zweiten Lebenshälfte in der Stufe des 'verbindenden Glaubens' zu. Man muss mit diesen Einschätzungen nicht im Detail übereinstimmen, um doch den einen Punkt festzuhalten: Wirklich offenes interreligiöses Lernen erfordert wesentliche vorhergehende Entwicklungsschritte und ein Maß an Lebenserfahrung, das Schülerinnen und Schüler rein entwicklungspsychologisch nicht haben können. Deshalb provokativ formuliert: Theoretiker des interreligiösen Lernens im pluralistischen Modell ignorieren (oder vernachlässigen) entwicklungspsychologische Erkenntnisse.

- Zweite Rückfrage: Interreligiöser Dialog kann mit den Worten von *Johannes A. van der Ven* und *Hans-Georg Ziebertz* idealtypisch treffend formuliert werden als „die doppelte, reziproke Eigen- und Fremdinterpretation der eigenen und der anderen Religion.“⁵¹ Schon die abstrakte, von beteiligten Subjekten völlig abstrahierende Formulierung macht stutzig: Werden Schülerinnen und Schüler je fähig und willig sein, ihre eigene Religion im Rahmen eines solcherart formulierten Idealanspruchs als Experten in Eigenwahrnehmung zu sehen?⁵² Den christlichen Schüler, die christliche Schülerin, die auch noch ihren Glauben selbstbewusst benennen könnte, gibt es ja gerade fast nicht mehr. Wie will man aber jemanden zum notwendigen „Perspektivenwechsel“⁵³ auffordern, der kaum die erste Perspektive wahrgenommen hat? Im Blick auf Schülerinnen und Schüler ist nicht völlig überfordernder Perspektivenwechsel angesagt, erfolgreiche Förderung des Einfühlungsvermögens⁵⁴ wäre schon viel. Der von *Barbara Asbrand* im Blick auf die Identitätsentwicklung 'vor' und 'im' Dialog formulierte Widerspruch bleibt unaufgelöst: „SchülerInnen sollen etwas im Dialog entwickeln, was zugleich als

⁴⁹ *James W. Fowler*, *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*, Gütersloh 2001 [1980], 200.

⁵⁰ Ebd., 216.

⁵¹ *Van der Ven / Ziebertz* 1995 [Anm. 16], 158.

⁵² Differenzierte Kritik an diesem Vorgehen bei: *Meyer* 1999 [Anm. 18], 44-60.

⁵³ *Ziebertz* 2002 [Anm. 46], 136.

⁵⁴ Vgl. dazu: *Georg Langenhorst*, *Die Weltreligionen im Spiegel der Literatur? Didaktische Perspektiven interreligiösen Lernens*, in: rhs 43 (6/2000) 384-387.

Voraussetzung für die Teilnahme an diesem Dialog vorhanden sein muss.⁵⁵ Erneut provokativ formuliert: Theoretiker des interreligiösen Lernens im pluralistischen Modell ignorieren (oder vernachlässigen) die praktisch-realistischen Gegebenheiten der Schülerinnen und Schüler aus christlicher Tradition.

- Dritte Rückfrage: *Interreligiöse* Konzepte könnten nur dort erfolgreich umgesetzt werden, wo zumindest ansatzweise Gegenseitigkeit herrscht: Aber lassen sich Schülerinnen und Schüler anderer Religionen auf eine derartige Einladung von christlicher Seite aus überhaupt ein? Können sie, dürfen sie sich – etwa als Muslime – überhaupt aus ihrem Wahrheitsverständnis auf ein Modell einlassen, das pluralistisch ausgerichtet ist? Fast alle institutionell verantwortlichen Vertreter anderer Religionen lehnen solche Vorstellungen radikal ab. Einzelne Berichte von gelungenen offenen Gesprächen im Kontext von projektorientierten Idealbedingungen setzen diese Beobachtung nicht außer Kraft. Theoretiker des interreligiösen Lernens im pluralistischen Modell ignorieren (oder vernachlässigen) also auch die realistischen Gegebenheiten der Schülerinnen und Schüler aus nicht-christlichen Traditionen.

Was also? Wo sind jenseits von kritischen Rückfragen eigene positive Überzeugungen? Unbestreitbar bedarf es heute eines interkulturellen Lernens, welches ein interreligiöses Lernen einschließt. Sehr zu Recht scheint mir zudem der Begriff der 'Pluralitätsfähigkeit' der Schlüsselbegriff dahingehend zu sein, welche Grundkompetenz Heranwachsende in unserer Gesellschaft künftig ausbilden müssen, gerade auch im Religionsunterricht. Ein zentraler Baustein dieser Pluralitätsfähigkeit ist jedoch das Herausbilden von (in sich pluraler) Identität an und im Pluralismus. Und diese Identität kann sich klarer entwickeln und schärfen, wenn sie von einem eigenen Standpunkt aus erfolgt – unabhängig davon, ob dieser je voll geteilt, ob er später bestätigt oder verlassen wird. Der evangelische Religionspädagoge *Karl Ernst Nipkow* benennt die zentrale religionspädagogische Forderung deshalb zu Recht so: „Kinder zunächst im Umkreis jener Religion heimisch werden zulassen, die im geschichtlichen Kulturraum, in dem die Kinder leben, entstanden ist“⁵⁶. Vielleicht vollzieht sich ja der Prozess von interreligiöser Öffnung in Individuen genau so wie in der Kirchengeschichte: von einem notwendigerweise kindlichen, selbstverständlichen, unreflektierten Exklusivismus hin zur Öffnung in Form von Inkusivismus oder Pluralismus in späteren Lebensphasen?

Ziel des Religionsunterrichts im deutschen Kontext sollte es deshalb sein, '*Identitätsfähigkeit*' im Kontext von Pluralität mit *christlichem Profil* anzustreben. Dass dieses Profil in sich nicht statisch, sondern dynamisch gedacht ist, selbst in einer großen Spannbreite von innerer Pluralität und Öffnung zu äußerer Pluralität verankert ist, muss hier nur zur Vermeidung von Missverständnissen erwähnt werden. Identität kann dabei mit Recht verstanden werden als Ergebnis eines „dynamischen Gewebes [...]“, das aus einem fort-

⁵⁵ *Asbrand* 2000 [Anm. 47], 195. *Hans-Georg Ziebertz* ist sich dieses Problems durchaus bewusst, fragt er doch schon 1991: „Sind diese Jugendlichen überhaupt in der Lage, sich im Dialog mit anderen religiösen Traditionen Gott zu nähern und dabei anderen etwas vom eigenen Weg mitzuteilen?“ (*ders.*, *Interreligiöses Lernen. Herausforderung der religiösen Erziehung durch Theologien des interreligiösen Dialogs*, in: KBl 116 (5/1991) 316-327, 326). Doch: Erstens überrascht die Konzentration der Fragestellung auf Jugendliche (was ist mit Kindern?), zweitens bleibt die Frage konzeptionell weitgehend folgenlos.

⁵⁶ *Nipkow* 1994 [Anm. 48], 226.

laufenden interpretativen Bezug auf den pluralen Kontext entsteht“⁵⁷. Umsetzungsform dieses Ziels aber ist ein in der Praxis immer noch viel zu wenig realisiertes Modell des offenen, respektvollen und pluralitätsbereiten Kennenlernens der Weltreligionen – aus christlicher Sicht. Es geht also – mit *Clauß Peter Sajak* formuliert – darum, eine „katholische Didaktik der Religionen, in welcher der interreligiöse Dialog ein integraler Bestandteil religiösen Lernens darstellt“ überhaupt erst wirklich „zu entfalten.“⁵⁸ Bei allen bleibenden und frag-würdigen Unzulänglichkeiten ist das zuzuordnende theologische Modell also das des Inklusivismus. Im evangelischen Bereich findet sich vor allem bei *Johannes Lähnemann*⁵⁹ ein vergleichbares Konzept, interreligiöses Lernen im konfessionellen Religionsunterricht zu etablieren, in aller größtmöglichen Offenheit und dynamischen Dialogizität, aber aus bleibender christlicher Perspektive. Dem katholischen Ansatz eines schöpfungstheologisch oder christologisch begründeten Inklusivismus setzt *Lähnemann* dabei einen vor allem jesuanisch-ethisch (und darin 'evangelisch') begründeten Inklusivismus an die Seite.

Die damit angezielte Öffnung zum interreligiösen Lernen im Kontext von christlich orientiertem religiösen Lernen im Religionsunterricht kann letztlich im eigentlichen Sinne nicht unter dem Begriff gegenseitigen 'inter-religiösen Lernens' subsumiert werden. Insofern halte ich es für völlig verfehlt, davon zu sprechen, das „Programm des interreligiösen Lernens“ löse aus religionspädagogischer Sicht „das Thema Weltreligionen im Religionsunterricht ab“⁶⁰, so *Folkert Rickers* im „Lexikon der Religionspädagogik“ von 2001. *Stephan Leimgruber* spricht im Blick auf die realistischen schulischen Umsetzungsmöglichkeiten vorsichtiger von einem „subjektorientierten interreligiösen Lernen“⁶¹ und entfaltet Ansätze zu konkreten Lernschritten.⁶² Diese Zugänge scheinen mir in Bezug auf Schule realistischer als allzu hoch schwebende theoretische Konstrukte von 'interreligiösem Lernen'. Zeigt nicht der in der Analyse zutreffende Befund, dass „zwischen der eigentlich wünschenswerten und der gegenwärtig möglichen Qualität interre-

⁵⁷ *Hans-Georg Ziebertz*, Religiöse Identitätsfindung durch interreligiöse Lernprozesse, in: RpB 36/1995, 83-104, 94.

⁵⁸ *Sajak* 2002 [Anm. 18], 83.

⁵⁹ Vgl. die zahlreichen Arbeiten bis hin zu: *Johannes Lähnemann*, Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive (Göttingen 1998) und die Sammelbände des 'Nürnberger Forums', zuletzt: ders. (Hg.), Spiritualität und ethische Erziehung. Erbe und Herausforderung der Religionen. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 2000, Hamburg 2001. Dass dieser Ansatz von pluralistischen Theoretikern nur als „Grenzfall“, als „Erfüllung“ des Konzeptes von „Weltreligionen im Religionsunterricht“ eingestuft wird, ist folgerichtig und konsequent, vgl. *Rickers* 2001 [Anm. 5], 879f.

⁶⁰ So vorschnell und unrealistisch *Folkert Rickers* (ebd., 877), freilich ergänzt um die Zusicherung: „ohne dass letzteres überflüssig würde“. Ähnlich *Ziebertz* 2002 [Anm. 46], 141.

⁶¹ *Stephan Leimgruber*, Die gesellschaftliche und religionspädagogische Bedeutung interreligiösen Lernens, in: ders. / *Andreas Renz* (Hg.), Lernprozess Christen Muslime. Gesellschaftliche Kontexte – Theologische Grundlagen – Begegnungsfelder, Münster 2002, 5-16, 10. Ähnliche Ausführungen finden sich auch schon in *Ziebertz / Leimgruber* 2001 [Anm. 5], 439f. Dieser Aufsatz enthält freilich – letztlich nicht aufgelöste – Spannungen. Im Blick auf weitere Publikationen beider Autoren kann man erschließen (direkt benannt wird es nirgends!), dass *Ziebertz* pluralistisch denkt, *Leimgruber* inklusivistisch. Diese Unterschiede können nicht harmonisiert werden!

⁶² Konkrete Unterrichtsschritte benennt: *Werner Haußmann*, Wie lässt sich interreligiöse Erziehung in Lehrplänen und Schulbüchern für den konfessionellen Religionsunterricht verankern?, in: *Johannes Lähnemann* (Hg.), Interreligiöse Erziehung 2000. Die Zukunft der Religions- und Kulturbegegnung. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 1997, Hamburg 1998, 325-334.

ligiösen Lernens eine erhebliche Differenz besteht⁶³, dass dieser 'eigentlich [von wem?] wünschenswerte' Anspruch selbst noch einmal kritisch überprüft werden muss? Ich plädiere deshalb für eine begriffliche Abrüstung des überzogen aufgeladenen Begriffs 'interreligiöses Lernen' – fort vom Konzept eines hochkomplexen offen wechselseitigen Perspektivenwechsels hin zu einer endlich ernsthaft betriebenen Didaktik der Weltreligionen aus christlicher Perspektive. Interreligiöses Lernen sollte also nicht als Oberbegriff allen Prozessen religiösen Lernens „als 'Unterrichtsprinzip'“⁶⁴ übergestülpt werden, sondern als notwendiger Bestandteil von christlich ausgerichtetem religiösem Lernen etabliert werden. Trotz aller offiziellen Erklärungen sind die didaktischen Chancen dieses Konzeptes weder an den Schulen noch an den Hochschulen bislang auch nur ansatzweise ausgelotet worden. Elemente einer solchen interreligiösen Perspektive im Kontext christlich orientierten religiösen Lernens sind dabei konstitutiv in allen Altersstufen möglich. Viel wäre gewonnen, wenn wir zunächst Studierende und Lehrende zu kompetenten Fachleuten für die Weltreligionen und ihre didaktische Vermittlung ausbilden könnten! Davon aber sind wir aus strukturellen Gründen noch weit entfernt. Bevor man also vorschnell eine 'Didaktik der Weltreligionen' im Kontext des derzeitigen Ansatzes von Religionsunterricht verabschiedet, sollte man ihr erst einmal eine ehrliche und wirkliche Chance geben.

⁶³ So Rudolf Engler, Dimensionen religiöser Pluralität, in: Schweitzer u.a. 2002 [Anm. 3], 17-50, 38.

⁶⁴ So die Forderung von Hans-Georg Ziebertz 2002 [Anm. 46], 142.